



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

USO DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES  
EN FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN  
FÍSICA

USE OF MOTIVATING TEACHING STYLES IN  
PRESERVICE PHYSICAL EDUCATION  
TEACHERS

Autor

Pablo Berbel Jiménez

Director/es

Luis García González

José Antonio Julián Clemente

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2020

## **Agradecimientos**

Con la finalización del presente trabajo, me siento en la necesidad de reconocer y agradecer tanto la participación como sobretodo la ayuda recibida a lo largo de todo este tiempo. Han sido momentos y circunstancias nuevas, en las que puedo afirmar sentirme arropado y querido. Por y para vosotros van estas breves líneas.

De quien primero quiero acordarme es de mis familiares más cercanos. Esta, desconocida cuanto menos, normalidad ha sido mucho más sencilla de superar gracias a vuestro apoyo incondicional. Han sido tiempos raros pero todo ha salido adelante.

En segundo lugar, y no menos importante, quisiera agradecer a mis tutores todo el esfuerzo desempeñado, las ganas y paciencia que han tenido. Gracias a José Antonio Julián Clemente por la ayuda continua en el desarrollo de este trabajo, y también por toda la sabiduría transmitida estos meses.

Me gustaría agradecer también a Sergio Diloy, ex alumno del máster e integrante del grupo EFYPAF quien ha invertido su tiempo en beneficio de este mismo trabajo para poder perfeccionar conjuntamente este estudio.

También, al resto de ex alumnos y compañeros con quienes he compartido el presente curso escolar y han contribuido a la causa.

Y por último, como mención especial, no me olvido de mi otro tutor, Luis García González. Muchas gracias Luis, por tu implicación, tu colaboración, las horas dedicadas por y para este trabajo y tus conocimientos. No habría sido posible, especialmente, sin ti.

Gracias a todos.

## Índice

Agradecimientos.....	2
1. Resumen.....	4
2. Introducción y justificación.....	6
3. Marco teórico.....	7
3.1 La formación inicial del profesorado en Educación Física.....	7
3.2 Importancia del rol del docente de Educación Física.....	7
3.3 Teoría de la autodeterminación.....	8
3.4 Motivación docente.....	11
3.5 Conductas docentes.....	13
3.6 Estilos y conductas motivacionales docentes desde el Modelo Circular.....	14
4. Objetivos.....	17
5. Método.....	18
5.1 Participantes.....	18
5.2 Diseño.....	18
5.3 Variables e instrumentos.....	18
5.4 Procedimiento.....	20
5.5 Análisis de datos.....	21
6. Resultados.....	22
6.1 Análisis de fiabilidad.....	22
6.2 Evaluación de conductas del alumnado del máster desde la perspectiva de las variables ( <i>variable-centered approach</i> ).....	22
6.3 Evaluación de conductas del alumnado del máster desde la perspectiva de las personas ( <i>person-centered approach</i> ).....	25
7. Discusión.....	29
8. Conclusiones.....	31
9. Limitaciones y perspectivas.....	32
10. Aplicaciones prácticas en el área de Educación Física.....	33
11. Referencias bibliografía.....	36

## 1. Resumen

El presente Trabajo Final de Máster (TFM) está compuesto por una investigación de carácter transversal sobre la predisposición al uso de conductas motivacionales docentes por parte de los alumnos del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza (Máster EF).

El estudio lo compone un total de 45 alumnos de las tres últimas promociones (2017-18; 2018-19; 2019-20) del Máster EF. Las variables estudiadas y los instrumentos utilizados fueron: Conductas motivacionales docentes (SIS), la motivación (MTSEE), y la satisfacción (BPNWS-sp) y frustración (BPNSFS) de la competencia docente. Se realizaron análisis descriptivos mediante la Media y la desviación típica, un análisis multivariante en función del género, promoción y experiencia y un MANOVA de medidas repetidas. Por último se realizó un análisis cluster para evaluar los posibles perfiles de las conductas docentes.

El análisis de los datos nos muestra resultados satisfactorios en cuanto a la predisposición en el uso de conductas motivacionales docentes por parte de los participantes, al ser mayoritarias las conductas de tipo motivantes frente a las desmotivantes. Encontramos dos perfiles de alumnos, el primero de ellos más numeroso y con resultados más satisfactorios en cuanto a la base teórica, con 30 alumnos en total, tiene mayor predisposición a la utilización de estilos docentes más motivantes (i.e., estilo de apoyo a la autonomía y estilo estructurado), mientras que el segundo, de 15 participantes, con mayor tendencia a estilos más desmotivantes (i.e., estilo controlador mayoritariamente). Entre las conductas con intención de ser utilizadas destaca por encima de todas la adaptativa, seguida de cerca por las conductas, orientadora, clarificadora y participativa. Finalmente, la satisfacción de percepción de competencia en general es alta, al igual que los niveles de motivación más autodeterminados. Lo cual, y ligado a la base teórica, resultará beneficioso tanto en los propios alumnos como en su futura labor profesional.

**Palabras clave:** conductas docentes, apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador, estilo caótico.

## **Abstract**

This end of Máster project (TFM) is a cross-sectional study about the predisposition to use (de)motivating teaching styles by preservice teachers of University Máster of Secondary School teachers in Physical Education on Universidad of Zaragoza (Máster PE).

The study include 45 of the last three season students (2017-18; 2018-19; 2019-20) of Máster PE. The variables and instruments were (de)motivating teaching styles (SIS), motivation (MTSEE), teacher competence satisfaction (BPNWS-sp) and frustraci3n (BPNSFS). A descriptive analysis was performed using the Mean and standard deviation, a multivariate analysis and a repeated measures MANOVA. Finally, a cluster analysis was carried out to evaluate possible profiles of teaching behavior.

Data analysis shows us satisfactory results regarding the predisposition in the use of motivational teaching behaviors by the participants, being higher motivating teaching behaviors to desmotivating. We found two student profiles, the first one is bigger and with better results based on previous scientific literature, with a total of 30 students, has a significant higher predisposition to the use of motivational styles (i.e., autonomy support style and structured style), the second one, with 15 students, has higher levels of desmotivating styles (i.e., mainly control style). Among the behaviors, attuning is the highest, closely followed by guiding, clarifying and participative. Finally, satisfaction with teacher competence in general is high, as are the more self-determined levels of motivation. Based on previous scientific literature will be beneficial for students and their future as teachers

**Key Words:** teaching styles, autonomy support, structured, control, chaos.

## **2. Introducción y justificación**

Este Trabajo Final de Máster (TFM) se contextualiza dentro de la modalidad B, por la cual su desarrollo se ha enfocado en la iniciación a la investigación, relacionada con líneas propias de nuestros docentes. El estudio está tutorizado bajo la dirección de José Antonio Julián Clemente y Luis García González, por lo que se concreta dentro de la línea de “Motivación y promoción de la Actividad Física desde las clases de Educación Física (EF)”.

Partiendo de un principio, la línea de trabajo me resultaba, a nivel personal, cuanto menos sugerente. Tras la formación recibida a lo largo del Grado Universitario de CCAFD como del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza me interesaba poder profundizar mi aprendizaje sobre el tema. Considero altamente importante la actividad física en el día a día y me encantaría transmitirlo como no hicieron conmigo, con el fin de enganchar a más personas y sobretodo no hacerles perder las ganas de moverse conforme maduran.

Esta fue la premisa inicial con la que aventurarme por este cauce. Y la forma con la que nos decidimos a hacerlo fue mediante una intervención directa, facilitada por el periodo de Practicum II del propio Máster. Después de proponer a mi mentor de prácticas este enfoque, y ayudarnos de los alumnos y las enormes capacidades que ofrece el Colegio Sagrado Corazón (Corazonistas La Mina) de Zaragoza para realizar un estudio longitudinal mediante una unidad didáctica de orientación. La idea tuvo que ser modificada por las excepcionales condiciones de este año 2020.

Finalmente, salvando las imposibilidades que iban encadenándose, hemos decidido optar por una alternativa más que enriquecedora bajo la misma temática, pero cambiando los alumnos de instituto por los alumnos del propio Máster. Así, en definitiva, se ha llevado a cabo este estudio sobre la predisposición, del mencionado conjunto de alumnos Máster, al uso de distintas conductas docentes más o menos favorecedoras de autonomía en el aula. Junto con el análisis de otras variables motivacionales y de satisfacción de competencia docente.

Por todo ello, y como epílogo de este prólogo, el trabajo se estructura en torno a una serie de objetivos bajo análisis y tratamiento de los resultados obtenidos. Junto a unas

conclusiones finales y la metodología de investigación. Todo ello precedido de la fundamentación teórica, principalmente estructurada entorno a la Teoría de la Autodeterminación con el fin de trabajar y comprender de la mejor manera posible los posibles comportamientos humanos y en este caso acontecidos por los futuros docentes de EF, o como veremos ahora mismo, “*preservice teachers*”.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 La formación inicial del profesorado en Educación Física**

Para poder enseñar, antes hay que aprender. El paso previo a la docencia, e incluso en según qué casos durante la misma, es lo que te define. Reflexionar qué se ha aprendido y cómo, para posteriormente decidir la manera de enseñar.

Entre todas las fases formativas que todo futuro docente va completando, la de formación o educación previa al oficio, es decir a la docencia, es sin duda la más importante. Esta formación inicial, se conoce en el ámbito anglosajón como “*preservice teachers education*”. Puede englobarse de manera que unifique toda la formación, generalmente superior, de carácter docente, como el propio Máster EF. A su vez, abarcará la relación entre la teoría y la práctica (Álvarez y Hevia, 2013). De manera que se finaliza esta fase con la formación en los contenidos que posteriormente se tendrán que enseñar (Martín, Fernández, González y Juanas, 2013).

Una vez conocido el término, se procederá a desglosarlo para centrar la atención en los participantes del estudio, es decir, los futuros docentes o “*preservice teachers*”. Lo que aprendan antes de enseñar, se verá reflejado en lo que enseñen y cómo lo hagan (Rosli, Goldsby, Onwuegbuzie, Capraro, Capraro y Gonzalez, 2020). La evolución de la sociedad dependerá de los conocimientos transmitidos por los docentes, además de la capacidad del alumnado (Fan, Tian, Quin, Li y Liu, 2018). Por tanto es importante estudiar a los docentes todavía en formación, con el fin de reorientarla y perfeccionarla.

#### **3.2 Importancia del rol del docente de Educación Física**

Es necesario enmarcar la formación docente en nuestro ámbito, es decir, la EF. Los futuros profesores y transmisores de conocimientos deben tener certeza en lo que hacen y, sobre todo, en cómo lo hacen, por eso, como se mencionaba con anterioridad, es necesario valorar a los “*Preservice teachers*”. A día de hoy la EF es un recurso más que

importante, entre otros aspectos, para, como mínimo, aumentar el número de horas semanales de movimiento (Slingerland y Borghouts, 2011).

Está probado que casi la mitad, o incluso la mitad, del tiempo de las sesiones no se aprovecha en el alumnado para desarrollarse en todos los sentidos. Y que el aumento de horas, en la medida de lo posible, de EF sería favorecedor para estos a nivel físico y mental (Slingerland y Borghouts, 2011). La EF es una herramienta para motivar al conjunto de alumnos, dentro y fuera del aula, a practicar más Actividad Física y mejorar su rendimiento académico (Vasconcellos et al., 2019). Por tanto, resulta más que necesario corroborar que las estrategias docentes se llevan a cabo de la forma más eficiente posible. No debe ponerse el foco de atención solo en ello, ya que desde esta materia se tienen vivencias que en ninguna otra se podrá. Para asegurar un correcto desarrollo del alumnado todo docente debe ser consciente de su impresión con la asignatura, mantenerlos motivados e interesados en ella para que sea lo más provechosa posible. Para, dentro del aula, el comportamiento del profesor deberá buscar el mayor de los beneficios posibles con respecto a lo mencionado (Vasconcellos et al., 2019). El docente de EF tiene un rol que va más allá de enseñar una actividad deportiva. Además de ese rol, debe comprenderse el funcionamiento humano y cómo este docente, y su forma de interactuar con sus pupilos, supondrán unas u otras cosas. Para una posible explicación de las conductas docentes, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) puede ser un marco teórico propicio para tratar de explicar estas cuestiones.

### **3.3 Teoría de la autodeterminación**

Se toma como base teórica de este estudio la Teoría de la Autodeterminación (TAD) por la cual se explica el comportamiento humano a nivel social (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017; Ryan y Deci, 2019). La TAD agrupa una serie de teorías que ponen el foco central en tres necesidades psicológicas básicas (NPB), la autonomía, la competencia y la relación social, a partir de las que se justifica la motivación y el mencionado comportamiento humano (Ryan y Deci, 2017; Ryan y Deci, 2019). Desde los inicios (Deci y Ryan 1980; Deci y Ryan 1985) la teoría ha estado ligada al modelo jerárquico de la motivación (Vallerand, 2007), evolucionando desde la perspectiva intrínseca a la perspectiva global, o continuum de la motivación del que se conoce en la actualidad (Ryan y Deci 2017; Ryan y Deci 2019), relacionando, entre una de las primeras teorías que la conforman (teoría de la evaluación cognitiva), de forma positiva el apoyo



a estas tres NPB con mejores valores de motivación intrínseca en general (Ryan y Deci, 2019).

Como se ha explicado anteriormente, este constructo motivacional que se relaciona con las NPB no puede limitarse únicamente a la motivación intrínseca (Vallerand, 2007), por tanto se dio paso a hablar del continuum de la motivación autodeterminada. Éste define el nivel de voluntad de una persona, influenciado por las NPB, para realizar una acción. Justificado en la siguiente de las teorías que definen la TAD: Teoría de la integración del organismo (Ryan y Deci, 2019). Esta teoría contempla desde el punto más interno al más externo de la motivación humana, o mejor dicho, desde la motivación más autodeterminada (intrínseca) a la menos autodeterminada (motivación extrínseca) como motivación, o estímulo para llevar a cabo algo por propia iniciativa. Por tanto, entendiendo que a mayor intención intrínseca en la acción que vayamos a realizar, más motivación autodeterminada.

A lo largo de todo el continuum motivacional (Vallerand, 2007), encontramos distintos niveles. El primero de ellos es la mencionada motivación intrínseca que define la voluntariedad a la hora de realizar una acción por la propia acción en sí misma, y la satisfacción que nos produce por sí sola. En el aspecto más autodeterminado de la motivación extrínseca se encuentra la regulación integrada donde principalmente la motivación a la acción o suceso viene debida al mismo. En este primer caso por, cómo su propio nombre indica, estar integrado en la vida misma de esa persona quién acepta el valor de esa acción, trabajo, etc. (Ryan y Deci, 2019). A continuación se define la regulación identificada de forma que, acepta continuar o realizar la actividad por un beneficio más externo a la anterior (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci 2017; Ryan y Deci 2019). Por el contrario, y disminuyendo poco a poco el nivel de voluntariedad y autodeterminación encontramos la regulación introyectada. (Deci y Ryan, 1995; Ryan y Deci 2017; Ryan y Deci 2019) la cual domina el comportamiento por presiones internas. Este continuum puede ir variando, pero debemos tratar que se acerque lo máximo posible al gusto en sí mismo de lo que hagamos. El último grado que podemos encontrar dentro de la motivación extrínseca es la regulación externa (Ryan y Deci 2019) la cual define el comportamiento por recompensas o castigos y por ende se puede relacionar con las primeras etapas evolutivas en los niños. Finalmente, en el polo opuesto al principio del modelo jerárquico (Vallerand, 2007) encontramos la desmotivación que entendemos

como la falta de voluntad y ganas para realizar una acción. Con las consecuencias negativas que se le relacionan (Ryan y Deci, 2019)

La teoría acaba señalando esta relación del continuum motivacional con las NPB, la cual acaba representando que a mayor autonomía y consideración de las NPB mayor motivación autodeterminada, y por tanto, el proceso puede invertirse de manera que a mayor control, sentimiento de incompetencia o entornos poco sociables para las personas deriva en aquellas regulaciones más externas, en incluso finalmente la última posibilidad que sería la desmotivación. (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2019)

Una vez conocidas las regulaciones motivacionales, dentro de la TAD se justifican también las ya mencionadas NPB. Estas pueden describirse en profundidad con la finalidad de relacionarlas entre sí. Para ello, seguimos profundizando en la TAD la cual entre sus postulados engloba una nueva teoría: la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB) (Ryan y Deci 2000; Ryan y Deci, 2019) la cual, de forma resumida, fundamenta que el bienestar humano, y por tanto el comportamiento, se ve motivado por este grupo de tres NPB mencionadas en el primer epígrafe de este apartado, es decir: la satisfacción de la autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales. La satisfacción de la autonomía engloba la sensación de importancia propia en acciones o decisiones, sin condicionantes externos. La percepción de competencia hace referencia al sentimiento de eficacia, de forma controlada por uno mismo, dentro de las decisiones tomadas y por último las relaciones sociales, en relación directa con las anteriores, el sentimiento de pertenencia a un grupo. (Ryan y Deci 2000; Ryan y Deci 2019).

La TAD hace referencia a dos variables más a tener en cuenta a nivel personal que son la causalidad y los objetivos personales que fijan unas metas distintas en cada uno y por tanto la percepción es diferente, lo cual en según qué casos se relaciona con la cultura (Ryan y Deci, 2019). Esto resulta determinante para poder cumplir, o tener en cuenta, las propias NPB ya que entre dos personas las mismas acciones no van a interiorizarse igual, y por tanto un docente que cree actuar de la misma manera con dos alumnos no tiene por qué ser así recibido por cada uno. También, el último de los aspectos que deben tenerse en cuenta son la satisfacción y frustración de estas NPB y cómo se relacionan de forma directamente positiva o negativa con el continuum motivacional, en un caso u otro respectivamente (Deci y Ryan 2000; Ryan y Deci 2000). Pese a ello, hubo un avance a nivel metodológico y conceptual, con el que se avanzó progresivamente en el análisis de

este proceso humano. Con especial fijación en la frustración de las NPB (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosh y Thogersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste y Ryan 2013). De esta forma se independizaron ambos constructos dejando de entender la frustración como la ausencia de la satisfacción de NPB ya que ejerce necesariamente una amenaza sobre las propias necesidades psicológicas y no tiene que presentarse exclusivamente en el caso de insatisfacción (Bartholomew et al. 2011; Vansteenkiste y Ryan 2013). La frustración de autonomía referencia la presión sobre alguien para realizar una acción, la frustración de competencia el sentimiento de inferioridad al realizar una acción y por último la frustración de las relaciones sociales se entiende como el sentimiento de rechazo de grupo (Deci y Ryan, 2000). Será en este punto en el que nos centraremos para valorar la percepción de competencia de los docentes como una de las variables que relaciona tanto a “preservice teachers” con la TAD y otra de las siguientes bases teóricas, las conductas docentes.

### **3.4 Motivación docente**

Uno de los factores clave que interfieren tanto en el aula, y por tanto en el trato con el alumnado y viceversa, es cómo de motivados se sienten los docentes con su trabajo. Es decir, cómo es esa motivación respecto a la docencia (Abós, Haerens, Sevil, Aelterman y García-González, 2018). A la hora de explicar los factores determinantes en la motivación del docente con su desempeño, volvemos a recurrir a la ya mencionada y explicada macro teoría de la autodeterminación. Destacando nuevamente la teoría de la integración del organismo (Ryan y Deci, 2019), el continuum motivacional presentado puede definir el grado en el que los docentes se involucran en la enseñanza. Como se observó en el estudio de Abós et al. (2018) el total de constructos motivacionales extrínsecos, se agruparán, entre sí, en tres, para permitir definir el grado de autodeterminación de la motivación de mayor a menor.

La motivación del propio docente va a estar directamente relacionada respecto a la satisfacción de sus propias NPB (Deci y Ryan, 2000). Un docente con mayor satisfacción de sus NPB demostrará mejores niveles motivacionales y por tanto tendrá un comportamiento más comprensivo con su alumnado, más ganas y se transmitirá más y mejor (Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenes, Fontaine, 2018; Moè y Katz, 2020). Esta relación de la motivación docente con la TAD comienza con el primero de los constructos motivacionales mencionados anteriormente, y que cualitativamente se asocia

con una motivación más autodeterminada. Ésta es la motivación autónoma. Encontramos las regulaciones de motivación intrínseca, definida como aquellas acciones llevadas a cabo por propia satisfacción en hacerlas (enseñar por pura vocación) y la regulación identificada, comentada en el apartado anterior. De esta forma se agrupan los niveles motivacionales que se relacionan con aquel sentido de voluntad en lo que hacemos, o en nuestro proceder. Involucra al profesorado directamente en su propio trabajo de forma que se apasionan por lo que hace y resulta satisfactorio a nivel personal reflejándose en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Abós et al., 2018). Podemos asociar mayor compromiso con la enseñanza en aquellos docentes con mejores niveles de motivación autónoma (Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014; Abós et al., 2018)

Partiendo al lado contrario, nos situamos en la desmotivación también mencionada en el punto anterior, dentro de todas las regulaciones del continuum motivacional (Abós et al., 2018). La desmotivación del docente con su desempeño acabará desembocando finalmente en conductas docentes controladoras, las cuales enturbiarán el devenir de las sesiones, procurando el menor apoyo a las NPB y por ende la insatisfacción del alumnado también con la asignatura. Cerrando esta nueva agrupación con respecto a la motivación docente y la relación con la TAD se encuentra con un punto medio, la motivación controlada, que incluye la regulación introyectada y la regulación externa. De forma que se busque un beneficio personal, o que el estímulo para realizar una acción sea externo (Abós et al., 2018). Estos factores motivacionales serán clave en el aula, relacionando aquellos docentes con motivación autónoma más alta a tener un trato más cercano, y crear dentro del aula un ambiente de mayor confort. Por el contrario, si predomina la motivación controlada habrá más posibilidades de que fuese al revés (Abós et al., 2018). Debemos mantener o progresar hacia niveles más intrínsecos de motivación ya que tendrá mayores beneficios en el aula. Esto a su vez se relaciona con la forma de comunicarse con el alumnado, con quienes estamos en contacto continuo. Es a partir de aquí, donde se debe diferenciar los estilos o comportamientos motivacionales docentes.

En definitiva, esta relación teórica supone que la satisfacción de las NPB repercute en la motivación docente, y de esta forma sobre las conductas docente. Por tanto, resulta conveniente hablar de estilos y conductas motivacionales docentes o “*(de)motivating teaching style*”. Los estilos motivacionales del docente se relacionan principalmente con aquellos docentes que ven satisfechas sus NPB (Moè y Katz, 2020). De manera que,

aquellos docentes que ven reforzadas de manera positiva sus NPB tendrán unos mayores niveles de motivación (Abós et al., 2018; Deci y Ryan, 2000; Deci y Ryan 2019). Este círculo que va creándose define que estos grupos de profesores con mejores niveles de motivación y satisfacción de NPB desarrollarán su docencia con estilos menos controladores y que traten de desarrollar mayor autonomía (Moè y Katz, 2020). Para comprender esta relación debemos considerar las conductas y estilos del docente.

### **3.5 Conductas docentes**

Para poder relacionar favorablemente en el aula la intención de prácticas docentes motivacionales con la participación directa del alumnado en su propio aprendizaje, los propios profesores deben ser capaces de favorecer situaciones y adecuar su comportamiento para ello. Es una buena estrategia permitirles colaborar en la construcción de las normas, a tener iniciativas y no únicamente a copiar al docente. Pasar a ser un guía que permita al alumnado tener un rol más principal (i.e., ser el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje). De esta forma se fomenta la propia motivación del alumnado (Aelterman et al., 2018; Moè y Katz, 2020). Hacer ver a los docentes lo importante que resulta la forma en la que transmiten sus emociones al alumnado es más que importante, ya que pueden sentirse de distintas maneras y por ende tener unas consecuencias más o menos positivas (Moè y Katz, 2020). Por ello, un docente que se sienta desmotivado tendrá conductas más controladoras y no favorecerá una estimulación positiva en el alumnado. Aquellos docentes con peor satisfacción de sus NPB reprimirán el diálogo con su alumnado. Adoptarán posturas menos eficaces dentro del aula de manera que pueda llegar a descontrolarse. Por tanto, aquel docente que deje de verse competente en su propia disciplina, en el contacto con la clase, o en general en su función comenzará a mostrar conductas menos favorecedoras y puede derivar en estilos docentes más apáticos (Moè y Katz, 2020). Se mostrarán sentimientos reprimidos ante la insatisfacción personal con lo que derivará en conductas controladoras en el aula. Esto retroalimentará el círculo que se crea de forma que el clima del aula se enturbie (Moè y Katz, 2020).

La forma en que los docentes transmiten sus emociones puede enfocarse también desde otra perspectiva, y es que se encuentran diferencias en el comportamiento docente debido al género (Demetriou, Wilson, Winterbottom, 2009). Lo más habitual es que las mujeres tiendan a ser más expresivas que los hombres. Desde pequeñas manifiestan en mayor medida cómo se encuentran, cómo se sienten y esto a su vez se transmite también

en la labor profesional no solo en el ámbito profesional (Demetriou, Wilson, Winterbottom, 2009). Una vez se madura y se alcanza la vida adulta existen una serie de estereotipos culturales que diferencian a hombres y mujeres, y esto se ha transmitido también en unas normas sociales que diferencian los géneros. Por parte de los hombres se les entiende como más fríos, introvertidos a la hora de expresarse, mientras que las mujeres tienen mayor capacidad de externalizar lo que sienten y la forma en que lo hacen (Demetriou, Wilson, Winterbottom, 2019). Adaptándolo a la docencia, las mujeres profesoras resultan tener comportamientos más afectivos que los hombres. Se les considera más empáticas y definitivamente afecta en el desarrollo del aula. El alumnado sin embargo, perciben que los docentes de género masculino reprimen sus muestras de afecto y a la hora de expresar sentimientos más negativos de rechazo o enfado suelen ser más duros, con lo que se muestran más controladores (Demetriou, Wilson, Winterbottom, 2019). Estas conductas docentes que advierten los alumnos no se quedan tan solo ahí, sino que se entienden dentro de un gran espectro de posibilidades que veremos a continuación.

### **3.6 Estilos y conductas motivacionales docentes desde el Modelo Circular**

Fomentar la participación del alumnado, motivarles para aprender, darles autonomía, etc., son acciones que todo docente debe considerar. Dejar de controlar el aula como se ha hecho durante años, para que los alumnos produzcan su propio aprendizaje favorecerá la educación y por tanto el aprendizaje de los mismos. (Moè y Katz, 2020). Para ello pueden adoptarse distintos estilos docentes (Aelterman et al. 2018; Moè y Katz, 2020; Vansteenkiste, 2020; Vermote, Aelterman, Beyers, Aper y Buyschaert, 2020). Para poder relacionar todos los constructos explicados anteriormente nos fundamentaremos en el modelo circular de las conductas motivacionales de los docentes, en el cual se pretende definir de forma detallada las conductas de los docentes. El modelo circular (Aelterman et al., 2018) es una representación de los estilos docentes y sus respectivas conductas con respecto a su relación con las NPB. Este modelo establece la existencia de cuatro estilos divididos en dos tipos de conductas docentes cada uno de ellos.

El primero de todos los estilos docentes es el estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2018), este estilo busca dotar al alumnado de herramientas suficientes para que se desarrollen por sí mismos. Para que salga de ellos mismos, y sea iniciativa

propia, el desarrollar su aprendizaje. De esta manera el docente debe dar el protagonismo adecuado al alumnado, encauzándolo a que busquen mayor grado de aprendizaje. El segundo estilo docente que se distingue y que va en relación a la autonomía que el docente favorece en el aula es el estilo estructurado (Aelterman et al., 2018) donde el profesor debe proporcionar estrategias y ayuda al alumnado para construir el aprendizaje. El tercero de los estilos es el estilo controlador (Aelterman et al., 2018), como su nombre indica, difiere de los anteriores y la participación directa del profesor es mucho mayor, pero no en la creación de tareas sino en la imposición de ideas. Puede verse reflejado al realizar una actividad de un deporte colectivo, mientras que en los anteriores se les dejaría crear y pensar aquí se reproduciría mayormente lo que el docente impusiera. Finalmente encontramos el último de los estilos considerados como es el estilo caótico (Aelterman et al., 2018). En él la figura del docente excede por completo la autonomía que se les trataba de dar al principio, de tal manera que genera confusión. Resulta de acciones en la que no se les guía el aprendizaje, sino que se les da demasiada libertad.

Estos estilos docentes a su vez pueden subdividirse en 8 conductas docentes en relación con cada estilo. Dentro del estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2018) distinguimos dos tipos de conductas docentes similares pero con matices entre sí. Estas son la conducta docente participativa, donde el profesor busca interacción directa con el alumnado, busca diálogo y que los alumnos expresen su opinión. Otra conducta que favorece un estilo de apoyo a la autonomía es la conducta docente adaptativa o empática, por la cual el docente busca conectar con el alumnado, simplificarle en la medida de lo posible o adaptar las actividades a ellos mismos. El estilo estructurado (Aelterman et al., 2018), como se ha mencionado tiene similitudes con el apoyo a la autonomía y también encontramos dos conductas docentes ligadas a él. La primera de todas es la conducta orientadora donde pasa a un lado el protagonismo docente para ofrecer la ayuda necesaria en la enseñanza de sus alumnos de forma que estos aprenden independientemente, pero controlado. La otra conducta que engloba este estilo es la conducta clarificadora donde da una versión más personal al explicar claramente lo que se espera de la tarea o de ellos. El tercero de los estilos vistos era el controlador (Aelterman et al., 2018), con la conducta demandante y dominante. La primera de ellas hace referencia a aquellos comportamientos que tiene el docente donde no deja libertad y espera una reacción del alumnado según sus pautas. La segunda no dista mucho de esta, ya que el maestro reprime al alumnado sin oportunidad de expresarse. A diferencia de la

primera, aquí no se busca un cambio del alumnado a lo que considere el profesor sino que puede considerarse ataques más personales a estos. Finalmente, y volviendo a comportamientos iniciales, solo que llevados a extremos encontramos dentro del estilo caótico (Aelterman et al., 2018) la conducta abandonada donde la responsabilidad es para los alumnos ante el pasotismo del docente y la conducta a la espera que refiere a esas situaciones en las que el profesor no planifica y espera que se sucedan las cosas.

No debemos visualizar estos estilos y estas conductas como una serie de acciones concretas, debemos enfocarnos dentro de un círculo de opciones en el que se mueven los profesores y por tanto fluctúan entre ellas, de forma que, según la ciencia debemos buscar, generalmente, aquellos estilos que traten de favorecer la autonomía ya que podemos asegurarlos más efectivos para la satisfacción de las NPB y la motivación general (Aelterman et al., 2018; Moè y Katz, 2020; Vermote et al., 2020). Para ello se propone el modelo circular (Aelterman et al. 2018). Recurriendo otra vez a la TAD las NPB se ven influenciadas en cuanto a las conductas docentes, siendo un buen predictor de desmotivación y por tanto de insatisfacción de NPB el uso de estilos controladores. En el polo opuesto estaría el desarrollo de la autonomía (Aelterman et al., 2018; Vermote et al., 2020). Al proponerse este modelo con 4 conductas, lo mismo puede asegurarse respectivamente de los estilos caóticos y estructurados (Aelterman et al., 2018; Vermote et al., 2020).

En definitiva, el modelo teórico que ha sido presentado, conocido como modelo circular o circunflejo, dispone en polos opuestos entre sí dos estilos. Enfrenta el apoyo a la autonomía con el estilo controlador, y por otra parte los estilos estructurado y caótico. Este modelo no presenta inmovilidad sino que con la interacción del alumnado va a ser recibida de distinta manera por este, fluctuando por los distintos estilos y conductas explicadas previamente. Las conductas participativas o adaptativas/empáticas dentro del estilo de apoyo a la autonomía pueden variar ligeramente para parecerse a las de su par dentro de todo este círculo. Por eso debemos ser conscientes y no excedernos de autonomía ya que estaríamos cercanos a estilos caóticos. Por último, mencionar que estos estilos se pueden trabajar y perfeccionar con el fin de desarrollar la mayor cantidad de acciones más próximas a la autonomía, incluyendo estilos estructurados, los cuales han sido definidos como los más eficaces a la hora de conectar con el alumno y generar tanto motivación como satisfacción en el grupo (Aelterman et al., 2018; Moè y Katz, 2020;



Vermote et al., 2020). A continuación se expone en la figura 1 la representación gráfica del modelo circunflejo o circular de Alterman et al. (2018):



Figura 1: Representación gráfica del modelo circular (Alterman et al.,2018):

#### 4. Objetivos

Como primer objetivo del presente Trabajo Final de Máster es conocer cuáles son los estilos y conductas que, con mayor frecuencia, los futuros docentes de EF utilizarán en su labor profesional al finalizar esta formación, y la relación con la motivación y percepción de competencia docente.

Como segundo objetivo del propio trabajo, se tratará de conocer cómo se agrupan los estilos motivacionales docentes, evaluando los perfiles entre los futuros docentes de EF. Además, se evaluarán las posibles diferencias en función del género, promoción y experiencia previa como monitores deportivos.

## **5. Método**

### **5.1 Participantes**

La muestra de participantes de la investigación consta de un total de 45 alumnos, y ex alumnos, del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza, quienes han finalizado o están en proceso de finalización de estos estudios de post grado con los que acreditarse para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria. Esta totalidad de alumnos puede dividirse en dos grupos diferenciados, el de no egresados todavía, pertenecientes a la promoción 2019-2020 ( $N= 25$ ) y el de egresados que consta de dos promociones, 2017-2018 y 2018-2019 ( $N= 20$ ). El conjunto de 45 alumnos, y ex alumnos del Máster EF, está formada por 35 varones y 10 mujeres, con edades entre los 22 y 39 años ( $M= 24,53$ ;  $DT= 3,181$ ).

Como criterio en común de todos estos participantes, escogidos por tanto para el estudio, se justifica la formación post obligatoria que han recibido con la finalización de sus estudios post grado en el propio Máster EF. Por tanto, se les presentó la misma herramienta para recoger datos a todos ellos, con la diferencia entre promociones de la presencialidad o no de sus prácticas a lo largo del curso.

### **5.2 Diseño**

El presente estudio ha sido basado en un diseño transversal entre los alumnos, y ex alumnos de los anteriores dos cursos, del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza. Esta investigación se lleva a cabo transversalmente, de forma que es un estudio que no se prolonga en el tiempo sino que se analizan los datos obtenidos en una primera instancia, para compararse entre ellos mismos, las distintas promociones, género, etc. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo a través de cuestionarios previamente validados.

### **5.3 Variables e instrumentos**

Para la recogida de datos se ha hecho uso de los siguientes cuestionarios validados:

Para la evaluación de la variable de conductas motivacionales docentes se utilizó *Situations in School Questionnaire (SIS)*: Para medir el uso de conductas y estilos

motivacionales docentes, se ha utilizado una versión adaptada a la EF, y a la docencia, en castellano del cuestionario SIS (Situations in School Questionnaire) de Aelterman et al. (2018). Este instrumento adapta 17 distintas situaciones de enseñanza reales que pueden darse en el aula, donde el docente tiene cuatro formas de responder, en referencia a los distintos estilos motivacionales, y en cada respuesta el docente indica en qué grado está en acuerdo o en desacuerdo con cada una. El formato de respuesta del cuestionario se indicaba mediante una escala Likert del uno (no me describe en absoluto) al siete (sí me describe). Cada respuesta representaba un factor: apoyo a autonomía (e.g., “para dar a los estudiantes suficiente libertad para participar y ofrecer sugerencias durante la clase”), estructurado (e.g., “para garantizar que su lección sea clara y completa”), controlador (e.g., “para insistir en que los estudiantes presten atención, usted no tolera ninguna excepción o excusa”), caótico (e.g., “No invertir demasiado tiempo en la preparación. Las cosas continuarán sin problemas”).

*Motivation for Teaching Scale in Secondary Education (MTSEE)*: Para medir la motivación docente se utilizó el cuestionario de Motivación para profesores en secundaria (MTSSE; Abos, Sevil, Martín-Albo, Aibar y García-González, 2018). Este cuestionario de escala consta de 19 respuestas que evalúan la motivación de los docentes en cinco factores. Motivación intrínseca, cuatro ítems (e.g., “Estoy muy interesado en enseñar”). Regulación identificada, cuatro ítems (e.g., “Creo que es muy valioso para mí como persona”). Regulación introyectada, cuatro ítems (e.g., “Quiero que otros piensen que soy buen docente”). Regulación externa, cuatro ítems (e.g., “Me presionan para hacer esto”). Desmotivación, tres ítems (e.g., “No sé, siento que pierdo el tiempo cuando enseño”). Finalmente las respuestas se evalúan en una escala Likert donde (1) significa “totalmente en desacuerdo” y (5) “Totalmente de acuerdo”. Se realizó un análisis de alfa de Cronbach para considerar todas las variables, aunque tratando alguna con cautela.

*Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS-sp)*: Utilizado para medir la satisfacción de competencia docente desde la versión adaptada al español. Se utilizaron los ítems respectivos a la percepción de competencia (4 ítems) (e.g., “me siento capaz de resolver los problemas en el trabajo”). Las respuestas han sido medida mediante una escala Likert de 1 (No estoy del todo de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Finalmente se analizó el alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad, resultando esta satisfactoria (Tabla 1).

*Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*: Para medir la frustración de la competencia docente se ha adaptado el cuestionario BPNSFS (Chen et al., 2015) utilizando los ítems respectivos a la variable de Frustración de Competencia (FC). FC, 4 ítems (e.g., “tengo serias dudas acerca de que pueda hacer bien las actividades docentes”). Finalmente las respuestas son medidas mediante una escala Likert desde 1 (No estoy del todo de acuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Se analizó de nuevo el alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad, de forma satisfactoria.

Finalmente, se recogió también información acerca de otras tres variables con el fin de definir distintos grupos y buscar diferencias entre ellos respecto a las variables anteriores. Estas son: el género de los alumnos, la promoción de Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza a la que pertenecen, de forma que se diferenciaba como en cuanto a la no presencialidad de las prácticas en este último curso y por último quiso conocerse si tenían experiencia previa como monitor deportivo con lo que observar diferencia en las anteriores variables, definiendo tres grupos de experiencia: nula (sin experiencia), poca (hasta un año como monitores deportivos), y bastante (más de un año).

#### **5.4 Procedimiento**

Para la realización de este estudio nos situamos en la segunda y tercera semana del mes de Abril de 2020. En estas fechas señaladas, especialmente a partir del día 12 de Abril, mediante contacto vía correo electrónico, se preguntó y solicitó a la totalidad del alumnado del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza a responder de forma anónima, siempre y cuando pudiesen, una serie de preguntas agrupadas por medio de un cuestionario diseñado en la plataforma Google Docs. El cuestionario adapta varios instrumentos mencionados en el anterior punto (5.3), con el fin de obtener información general del grupo de alumnos, sobre la intención de intervención docente en un futuro, además de las variables también explicadas en el punto previo (5.3).

De idéntica manera, en fechas similares y con el mismo plazo de tiempo que se acabó prolongando hasta prácticamente el final del mes de Abril, los ex alumnos, ya egresados y que han superado la formación de Máster, de los anteriores dos cursos (2017-2018 y 2018-2019) fueron también contactados con el mismo cuestionario y también vía e-mail con el fin de obtener información sobre estos dos grupos, la cual en un principio

podía distar y encontrar diferencias con el grupo actual por la presencialidad de sus prácticas y la experiencia de más que pudieran tener como alumnos ya egresados.

Como se mencionaba anteriormente, el plazo de respuesta se fue ampliando con el fin de dar más tiempo a los posibles participantes de encontrar un hueco de unos 20 minutos que es la duración aproximada del cuestionario, además del interés en cumplimentarlo hasta que en definitiva se obtuvieron las 45 respuestas finales. Los participantes, al ser mayores de edad, al iniciar la cumplimentación del cuestionario aceptaban un consentimiento informado sobre la participación en el estudio, siguiendo los directrices de la Declaración de Helsinki (2013). Por último, desde el mes de mayo se pasó al tratamiento de los datos.

### **5.5 Análisis de datos**

Para comenzar el tratamiento de datos mediante la herramienta SPSS, lo primero que se debía valorar era la fiabilidad y consistencia interna de los cuestionarios utilizados mediante el cálculo del alfa de Cronbach.

A continuación, se realizó un análisis descriptivo y de frecuencias (*Media, Desviación Típica, N*) del conjunto de variables tratadas. Además, un MANOVA de medidas repetidas con el fin de comparar la intención de uso de los estilos y conductas motivacionales entre sí. Posteriormente, se realizó un análisis de correlaciones de Pearson para testar las posibles relaciones entre los estilos y conductas motivacionales docentes y el resto de variables del estudio.

Por último, se realizó también un análisis de conglomerado o cluster con las variables de estilos docentes, es decir, los estilos de apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico. Estos agrupamientos siguieron dos pasos consecutivos. Un primer análisis jerárquico mediante el método Ward y un segundo de k-medias para evaluar posibles perfiles obtenidos con los estilos motivacionales docentes. Para terminar, se realizó un ANOVA sobre las conductas y estilos motivacionales docentes, motivación y percepción de competencia en función del género, la promoción y la experiencia en el ámbito deportivo.

## 6. Resultados

### 6.1 Análisis de fiabilidad

Lo primero que se ha hecho, con la intención de calcular la consistencia interna de los cuestionarios utilizados, ha sido un análisis mediante del alfa de Cronbach de cada variable medida. Los resultados, tras haberse utilizado unos cuestionarios validados, podemos asegurar que de forma general son fiables debido a su puntuación ( $\geq .70$ ) a matizar que algunos de los resultados que se especificarán a continuación se consideran fiables ya que provienen de un cuestionario validado, pero se tratarán con cautela al tener unos valores algo menores, si bien aquellos valores por encima de .60 pueden tomarse como aceptables al tener un número reducido de ítems (Lowenthal, 2001, Cohen, Manion y Morrison, 2007)

A continuación, en la Tabla 1, se ejemplifican los valores asociados con las variables procedentes de los cuestionarios SIS, Motivación y Competencia docente.

**Tabla 1. Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las variables tratadas**

Variables	Fiabilidad
Conducta participativa	.548
Conducta adaptativa/Empática	.630
Conducta orientadora	.570
Conducta clarificadora	.753
Conducta demandante	.681
Conducta dominante	.696
Conducta abandonada	.781
Conducta a la espera	.538
Estilo apoyo autonomía	.672
Estilo estructurado	.768
Estilo controlador	.800
Estilo caótico	.788
Motivación intrínseca	.775
Regulación identificada	.770
Regulación introyectada	.698
Regulación externa	.446
Desmotivación	.569
Motivación autónoma	.859
Motivación controlada	.793
Satisfacción de competencia docente	.761
Frustración de competencia docente	.665

### 6.2 Evaluación de conductas del alumnado del máster desde la perspectiva de las variables (*variable-centered approach*)

Comenzando por los estilos docentes (Tabla 2.1) podemos observar cómo el estilo estructurado es que tiene una intención de uso significativamente mayor entre los futuros docentes de EF. En segundo lugar, el que mayor intención de uso recibe es el estilo de apoyo a la autonomía. El estilo controlador obtiene una intención de uso menor y el estilo

caótico es el que menor intención de uso tiene. Entre todos ellos existen diferencias significativas (Lambda de Wilks = .035;  $p < .001$ ).

**Tabla 2.1 Estadísticos descriptivos de los estilos docentes.**

Variables	M	DT
Estilo apoyo autonomia	5.65	0.47
Estilo estructurado	5.79	0.47
Estilo controlador	2.71	0.68
Estilo caótico	1.81	0.49

Comparando las conductas motivacionales (Tabla 2.2) docentes entre sí, se encuentran diferencias significativas entre todas ellas (Lambda de Wilks = .023;  $p < .001$ ), estas diferencias significativas indican que la conducta utilizada con mayor frecuencia, de forma significativa es la conducta adaptativa, seguida de la conducta orientadora y clarificadora. En un segundo nivel se encuentra el uso de conductas participativas. En un tercer nivel las conductas demandantes y dominadoras. Por último, las menos utilizadas significativamente con respecto a las demás son las conductas a la espera y abandonadas.

**Tabla 2.2 Estadísticos descriptivos y MR conductas docentes**

Variables	M	DT
Conducta participativa	5.34	0.72
Conducta adaptativa	5.87	0.48
Conducta clarificadora	5.73	0.66
Conducta orientadora	5.84	0.46
Conducta demandante	2.94	0.67
Conducta dominante	2.14	0.88
Conducta abandonada	1.61	0.48
Conducta a la espera	2.30	0.78

Tomando como referencia el conjunto de variables observadas a continuación se exponen los resultados (Tabla 3.1) de las correlaciones existentes entre ellas, con el fin de comprender, según el modelo teórico, la forma en la que estas tienen relación entre sí. Destacando posteriormente aquellas relaciones más importantes.

**Tabla 3.1 Correlaciones entre los estilos docentes**

Variables	1	2	3	4
Estilo Apoyo autonomía (1)	1	.539**	-.355*	-.408**
Estilo Estructurado (2)	.539**	1	-.006	-.319*
Estilo Controlador (3)	-.355*	-.006	1	.534**
Estilo Caótico (4)	-.408**	-.319*	.534**	1

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Existe una correlación positiva y significativa entre los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado entre sí, y entre estos y los estilos controladores de forma negativa y significativa (Tabla 3.1). De idéntica forma que los menos motivacionales se relacionan directamente entre ellos también positivamente. Es decir, el estilo de apoyo a la autonomía directamente positiva con el estilo estructurado, y ambos dos directamente negativos con controlador y caótico, que entre ellos se relacionan positivamente.

**Tabla 3.2 Correlaciones entre las conductas docentes**

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
Participativo(1)	1	.319*	.290	.128	-.296*	-.291	-.231	-.139
Adaptativo(2)	.319*	1	.606**	.520**	-.293	-.139	-.403**	-.357*
Guía(3)	.290	.606**	1	.454**	-.208	-.077	-.169	-.267
Clarificador(4)	.128	.520**	.454**	1	.098	.153	-.231	-.300*
Demandante(5)	-.296*	-.293	-.208	.098	1	.694**	.589**	.272
Dominador(6)	-.291	-.139	-.077	.153	.694**	1	.536**	.131
Abandonado(7)	-.231	-.403**	-.169	-.231	.589**	.536**	1	.482**
A la espera(8)	-.139	-.357*	-.267	-.300*	.272	.131	.482**	1

\*p<0,05; \*\*p< 0,01

Respetando el modelo teórico, cada una de las conductas correlaciona (Tabla 3.2) de forma positiva y significativa con sus adyacentes, y de forma negativa y significativa con las más alejadas, reforzando la idea del continuo de las conductas motivacionales.

**Tabla 3.3 Correlaciones entre las conductas docentes y la motivación docente**

Variables	Motivación intrínseca	Regulación identificada	Regulación introyectada	Regulación externa	Desmotivación
Conducta participativa	.309*	.147	.132	.119	-.107
Conducta adaptativa/empática	.416**	.158	-.125	-.107	-.243
Conducta de guía	.405**	.082	-.095	.046	-.172
Conducta clarificadora	.164	.222	.329*	.192	-.034
Conducta demandante	-.136	.187	.292	.495**	.361*
Conducta dominante	-.020	.121	.127	.192	.334*
Conducta abandonada	-.072	.085	.025	.088	.562**
Conducta a la espera	-.229	-.054	.209	.037	.299*
Estilo apoyo autonomía	.445**	.188	.008	.011	-.214
Estilo estructurado	.315*	.188	.167	.149	-.111
Estilo controlador	-.102	.176	.252	.419**	.379*
Estilo caótico	-.156	.033	.115	.078	.526**

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Existe una relación positiva y significativa (Tabla 3.3) entre el nivel de motivación intrínseca y las conductas docentes más autónomas (i.e., conductas participativas y



adaptativas) Y por otra parte, se observa una correlación positiva y significativa entre la desmotivación y las conductas de los estilos controladores y caóticos (i.e., conductas demandantes, dominadoras, abandonadas y a la espera).

**Tabla 3.4 Correlaciones entre la satisfacción y las conductas docentes**

Variables	Satisfacción competencia docente	Frustración competencia docente	Satisfacción general
Conducta participativa	-.023	-.203	.020
Conducta adaptativa/empática	.169	-.271	.124
Conducta de guía	.011	-.152	.049
Conducta clarificadora	.020	.047	-.107
Conducta demandante	-.134	.250	-.243
Conducta dominante	-.075	.085	-.037
Conducta abandonada	-.150	.300*	-.317*
Conducta a la espera	-.106	.198	-.330*
Estilo apoyo a la autonomía	.087	-.291	.087
Estilo estructurado	.019	-.047	-.045
Estilo controlador	-.122	.207	-.183
Estilo caótico	-.153	.299*	-.372*

\*p<0,05; \*\*p<0,01

En lo relativo a las correlaciones entre las conductas docentes y la satisfacción y frustración de la competencia y la satisfacción general con la labor docente (Tabla 3.4) podemos observar una correlación positiva y significativa entre la frustración de la competencia y las conductas abandonadas del estilo caótico. También una correlación negativa y significativa entre las conductas caóticas (i.e., conductas abandonadas y a la espera) con la satisfacción general de su labor docente.

### **6.3 Evaluación de conductas del alumnado del máster desde la perspectiva de las personas (*person-centered approach*)**

Además de medir y valorar las conductas docentes desde la perspectiva de las variables, podemos hacerlo también respecto a una perspectiva más individual de cada sujeto. Principalmente, mediante un análisis de cluster o conglomerados podemos distinguir dos grupos de futuros docentes de EF con valores similares en la intención de uso de las conductas docentes.

El análisis de conglomerados o cluster nos indica la existencia de dos grupos docentes. Un primer grupo (1) que engloba aquellos futuros docentes (N=30) con puntuaciones relativamente alta en los estilos motivadores (i.e., “apoyo a la autonomía”

y “Estilo estructurado”) y con valores relativamente bajos en estilos desmotivantes (i.e., “estilo controlador y estilo caótico) Y un segundo grupo (2) con valores muy altos en las conductas desmotivantes y relativamente bajos en las más motivantes (N=15).

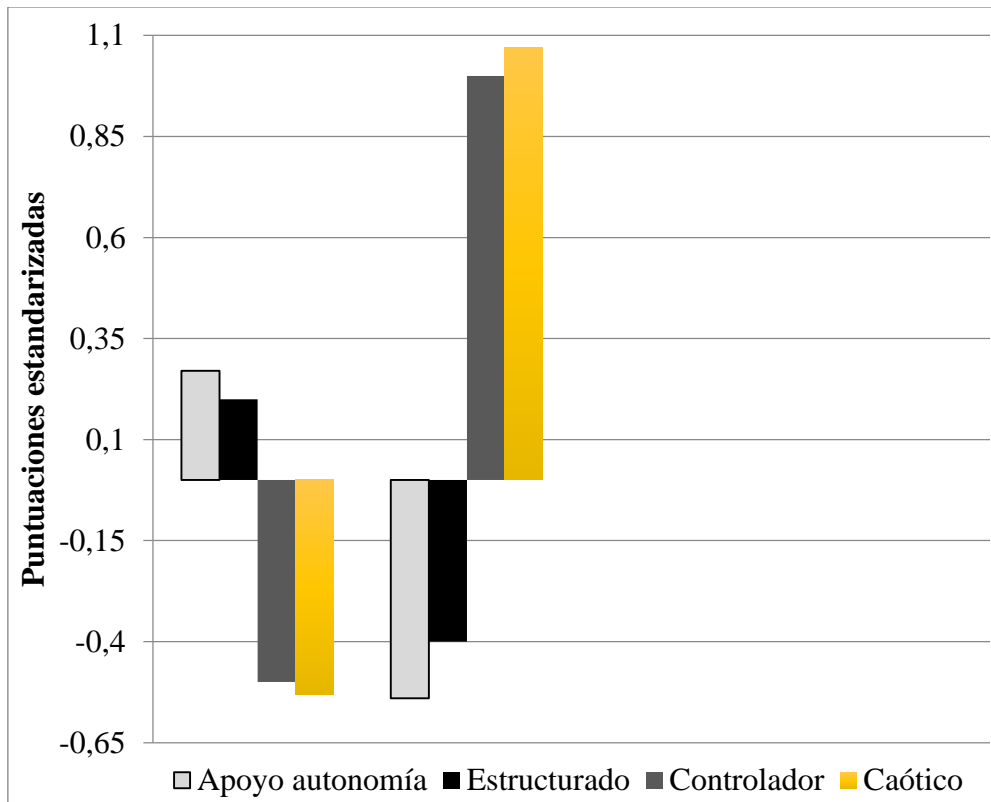
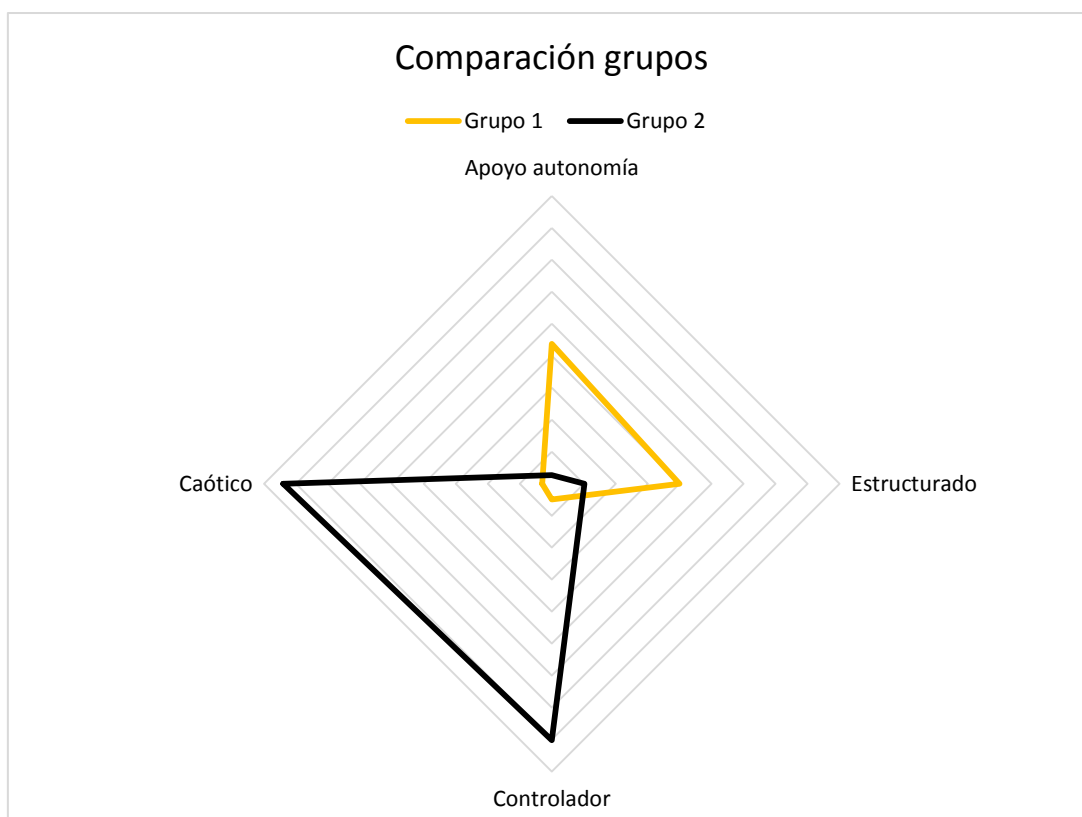


Figura 2. Grupos de participantes

A modo de comparación entre estos dos grupos, se establece el siguiente gráfico en forma de tela de araña que define cómo se agrupan en cada estilo los alumnos.



**Figura 3. Comparación de las medias de los dos grupos**

Para terminar el apartado de resultados se dispuso de un análisis ANOVA de un factor con el que observar diferencias en las variables definidas. Tanto en las conductas docentes, como a nivel motivacional o de percepción de competencia de los grupos. Este análisis se dividió en tres aspectos concretos. El género (i.e., hombres y mujeres), la promoción (i.e., actual o las dos anteriores) y finalmente la experiencia previa como monitor deportivo donde se distribuyeron en tres grupos (i.e., sin experiencia, experiencia baja hasta un año o mucha experiencia más de un año) pero no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los análisis realizados (ver tablas 4.1; 4.2; 4.3).

**Tabla 4.1 Estadísticos descriptivos por género**

Variables	Género masculino (N=35)		Género Femenino (N=10)		F	p
	M	DT	M	DT		
Conducta participativa	5.35	0.74	5.30	0.68	.038	.846
Conducta adaptativa/Empática	5.87	0.48	5.86	0.50	.002	.961
Conducta orientadora	5.89	0.39	5.68	0.63	1.68	.201
Conducta clarificadora	5.75	0.64	5.68	0.75	.061	.806
Conducta demandante	3.00	0.63	2.77	0.82	.932	.340
Conducta dominante	2.23	0.93	1.86	0.63	1.38	.246
Conducta abandonada	1.62	0.46	1.55	0.57	.179	.674
Conducta a la espera	2.32	0.74	2.22	0.97	.139	.711
Estilo apoyo autonomía	5.65	0.47	5.63	0.49	.023	.879
Estilo estructurado	5.82	0.46	5.68	0.52	.675	.416
Estilo controlador	2.77	0.66	2.50	0.73	1.26	.268

Estilo caótico	1.83	0.45	1.75	0.66	.226	.644
Motivación intrínseca	4.53	0.50	4.18	0.67	3.35	.074
Regulación identificada	4.42	0.60	4.53	0.50	.216	.644
Regulación introyectada	3.15	0.98	3.03	1.10	.120	.731
Regulación externa	2.25	0.60	1.85	0.78	2.89	.096
Desmotivación	1.13	0.28	1.10	0.31	.103	.750
Satisfacción de competencia docente	4.41	0.55	3.85	0.44	1.74	.195
Frustración de competencia docente	2.00	0.70	2.33	0.58	1.73	.196

**Tabla 4.2 Estadísticos descriptivos por promoción**

Variables	2019-20 (N=25)		2017-18;2018-19 (N=20)		F	p
	M	DT	M	DT		
Conducta participativa	5,43	0,65	5,24	0,81	.748	.392
Conducta adaptativa/Empática	5,82	0,45	5,93	0,52	.616	.437
Conducta orientadora	5,80	0,50	5,90	0,41	.574	.453
Conducta clarificadora	5,70	0,63	5,77	0,71	.102	.751
Conducta demandante	2,92	0,73	2,98	0,60	.075	.786
Conducta dominante	2,11	0,81	2,19	0,98	.068	.771
Conducta abandonada	1,56	0,50	1,63	0,48	.047	.829
Conducta a la espera	2,88	0,74	2,32	0,85	.018	.894
Estilo apoyo autonomía	5,65	0,47	5,63	0,49	.005	.945
Estilo estructurado	5,82	0,46	5,68	0,52	.358	.553
Estilo controlador	2,77	0,66	2,50	0,73	.091	.764
Estilo caótico	1,83	0,45	1,75	0,66	.045	.833
Motivación intrínseca	4,41	0,52	4,50	0,61	.290	.593
Regulación identificada	4,50	0,41	4,39	0,74	.423	.519
Regulación introyectada	3,26	0,68	2,95	1,14	1,07	.306
Regulación externa	2,27	0,71	2,01	0,58	1,73	.195
Desmotivación	1,13	0,29	1,17	0,29	.037	.849
Satisfacción de competencia docente	3,93	0,50	4,19	0,55	2,68	.109
Frustración de competencia docente	2,30	0,51	1,80	0,78	6,80	.013

**Tabla 4.3 Estadísticos descriptivos por experiencia**

Variables	Ninguna (N=6)		Baja (N=23)		Alta (N=16)		F	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Conducta participativa	5,21	0,66	5,53	0,66	5,12	0,79	1,70	.194
Conducta adaptativa/Empática	6,03	0,44	5,87	0,52	5,80	0,45	.533	.591
Conducta orientadora	5,75	0,64	5,82	0,46	5,90	0,41	.293	.748
Conducta clarificadora	5,79	0,83	5,77	0,60	5,66	0,70	.136	.874
Conducta demandante	2,92	0,90	2,87	0,67	3,07	0,62	.426	.656
Conducta dominante	2,13	0,76	2,06	0,93	2,28	0,89	.272	.763
Conducta abandonada	1,49	0,45	1,63	0,53	1,63	0,44	.212	.810
Conducta a la espera	2,40	0,73	2,30	0,80	2,28	0,82	.055	.947
Estilo apoyo autonomía	5,70	0,33	5,73	0,50	5,52	0,47	1,04	.364
Estilo estructurado	5,77	0,65	5,80	0,42	5,80	0,50	.011	.989
Estilo controlador	2,69	0,84	2,64	0,67	2,84	0,66	.428	.655
Estilo caótico	1,75	0,44	1,81	0,55	1,82	0,46	.045	.956
Motivación intrínseca	4,41	0,49	4,43	0,58	4,48	0,56	.048	.953
Regulación identificada	4,54	0,33	4,42	0,60	4,45	0,62	.097	.908
Regulación introyectada	3,17	1,08	3,11	0,97	3,13	1,08	.008	.992
Regulación externa	2,08	0,89	2,20	0,67	2,13	0,58	.092	.912

Desmotivación		1,11	0,27	1,15	0,30	1,10	0,29	.100	.905
Satisfacción	de	4,00	0,32	4,01	6,61	4,11	0,49	.178	.838
competencia docente									
Frustración	de	2,13	0,68	2,10	0,64	2,03	0,77	.059	.943
competencia docente									

## 7. Discusión

A continuación van a comentarse los resultados obtenidos con relación a los objetivos planteados inicialmente en el trabajo. Todo ello con el fin de compararlos con la base teórica descrita y debatir si se cumplen satisfactoriamente o no.

El objetivo general planteado en este estudio fue conocer cuáles son los estilos y conductas que, con mayor frecuencia, los futuros docentes de EF utilizarán en su labor profesional al finalizar esta formación, y la relación con la motivación y percepción de competencia docente. Los resultados muestran que las conductas predominantes pertenecen a los estilos más eficaces según la teoría, es decir, las referidas al apoyo a la autonomía y el estilo estructurado. Destacando significativamente ambas, pero sobretodo la segunda, con respecto al estilo controlador o caótico que se definen menos motivacionales. Estos estilos se relacionan con altos niveles de las regulaciones motivacionales más autodeterminadas y también altos niveles de satisfacción de la competencia docente.

Los resultados obtenidos están en línea con el modelo circular y los estudios realizados por Aelterman et al. (2018). Éstos se explican, además de por la formación inicial recibida, desde la TAD (Deci y Ryan 1985; Deci y Ryan 2019) ya que, en este caso los futuros docentes, al ver satisfechas sus NPB, las cuales correlacionan positivamente con el continuum motivacional (Vallerand 2007), acaba desembocando en mejores niveles de motivación intrínseca o regulaciones próximas a niveles de motivación más autodeterminada. Con lo cual, la predisposición es mayor al uso de conductas motivacionales y estilos motivacionales más eficaces. Los valores inferiores, en la intención de uso de estilos y conductas desmotivantes, como los propios estilos controlador y caótico, pueden deberse al contexto en el que han sido evaluados además de seguir la evolución teórica que ha sido iniciada en el argumento anterior ya que el uso de las conductas motivacionales de los docentes está directamente ligada con la motivación intrínseca o con regulaciones más autodeterminadas (Aelterman et al. 2018)

por lo que, cerrando el círculo NPB-motivación-conductas motivacionales, esto puede ser el origen de su intención de uso en futuros docentes de EF, ya que tienen elevados niveles de motivación intrínseca por la enseñanza. Los resultados obtenidos, a su vez demuestran correlaciones significativas entre bajos niveles de satisfacción, las regulaciones motivacionales menos autodeterminadas y estos últimos estilos desmotivacionales, con lo que se afirma más aún esta relación reflejada por Aelterman et al. (2018). Finalmente el modelo circular, como ha sido mencionado, define y defiende que las conductas motivacionales docentes incluidas en los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado, se ven retroalimentadas con la voluntad del docente con respecto a la clase, y por el contrario que aquellos docentes desmotivados tengan conductas pertenecientes al estilo controlador o caótico (Aelterman et al. 2018; Moè y Katz 2020), como reflejan los resultados de este estudio.

El segundo objetivo planteado en esta investigación, trató de conocer cómo se agrupan los estilos motivacionales docentes, evaluando los perfiles resultantes entre los futuros docente de EF. Además, se evaluaron las posibles diferencias en función del género, promoción y experiencia previa como monitores deportivos. Los resultados muestran dos perfiles o grupos de docentes claramente diferenciados en cuanto a la predisposición al uso de conductas motivacionales. Un primer grupo con mayor predisposición, que el segundo, a los estilos de apoyo a la autonomía y estilo estructurado. Por el contrario, los resultados no muestran diferencias significativas en cuanto al género, promoción ni a la experiencia previa.

Los resultados del análisis clúster nos ofrece estos dos perfiles, donde la tendencia positiva se cumple en distinta forma con un primer perfil predominante en los estilos motivacionales. Lo cual, unido al argumento anterior, va de la mano con las justificaciones de la TAD (Deci y Ryan 1985; Deci y Ryan 2019) y la motivación (Vallerand, 2007) que es notablemente autodeterminada. Otros estudios realizados con entrenadores de distintos deportes justifican el uso de los estilos controladores debido a diversas situaciones de juego como la presión que la competición ejerce sobre ellos (Morbee, Vansteenkiste, Aelterman, Haerens, 2019). Sin embargo, estas situaciones no se dan en el contexto de la EF, por lo que justifica que tengan una escasa intención de uso en los futuros docentes de EF. Los deportes colectivos, independientemente del nivel experiencial de los entrenadores han demostrado una mayor predisposición al control de

sus deportistas, control de egos y de grupo para evitar malos resultados, aunque no significa que sea exitoso (Morbee, Vansteenkiste, Aelterman, Haerens, 2019). Por tanto no se relaciona estos deportes colectivos con la educación física y no se demuestran los mismos niveles controladores ya que las diversas situaciones que se dan en un ámbito y en otro no son las mismas, dotando de un carácter mucho más formativo y menos competitivo a la Educación Física. Por otra parte, en contra de lo demostrado por Demetriou, Wilson, Winterbottom (2019) no obtuvimos diferencias significativas de que las mujeres tuvieran menor tendencia al control, seguramente debido también al ámbito formativo de la E.F (Morbee, Vansteenkiste, Aelterman, Haerens, 2019) o a la relación motivacional (Aelterman et al., 2018; Deci y Ryan 2019; Vallerand, 2007). En definitiva, como hemos visto anteriormente los resultados muestran la predisposición al uso de conductas docentes motivacionales y por tanto significa la satisfacción con respecto las NPB y no la falta de motivación (Abós et al. 2018).

## **8. Conclusiones**

Finalizando el estudio, y tras valorar y reflexionar los resultados acontecidos, pueden justificarse las siguientes conclusiones.

La formación recibida por el grueso de alumnos del Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza ha dejado un poso en los mismos para el uso de conductas motivacionales, en un futuro, como docentes de esta misma asignatura. Por tanto, y con la base teórica, se puede asegurar que a priori las futuras generaciones docentes trataran de ser eficaces dentro del aula. Si bien, con los resultados obtenidos todavía queda margen de mejora o de perfeccionar estos estilos docentes motivacionales como son el de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado, el cual ya destaca por encima del resto sin diferencias entre las conductas que le componen, con el fin de aumentar el uso de este tipo de conductas y disminuir las desmotivacionales como serían las referidas a los estilos controlador y caótico. A fin de cuentas estos dos estilos docentes, como se ha visto a nivel teórico, son menos eficaces que los de apoyo a la autonomía o estructurado, de tal forma que lo adecuado sería minimizarlos lo máximo posible o incluso llegar a eliminarlos del comportamiento docente. En especial las conductas demandantes las cuales han tenido unas puntuaciones significativamente más altas que las dominantes. Estas conductas se

asocian a los dos perfiles obtenidos tras el análisis de clústers, donde el primero, más numeroso con un total de 30 participantes, de ellos destaca, respecto al segundo, de 15 participantes, en el uso de estilos y conductas motivacionales, mientras que el segundo en las desmotivacionales. Por tanto, se tendría que tener más atención aun en este segundo grupo que en el primero, buscando perfeccionar su comportamiento docente.

Otra de las conclusiones obtenidas con el estudio es que dentro de los dos grandes grupos que podemos definir mediante los análisis, tanto el primero que maximiza estas conductas como el segundo que las tiene en menor medida por lo que tiene mayor margen de mejora, se muestran en todos los alumnos altos niveles de motivación y satisfacción con el desempeño de esta profesión, y por tanto con el sentimiento de competencia con la docencia.

Podemos asegurar también que, tras los resultados, no encontramos diferencias en futuros docentes o “*preservice teachers*” por género o promoción lo cual es satisfactorio al conocer que no genera ninguna influencia negativa en sus conductas futuras con el alumnado.

## **9. Limitaciones y prospectivas**

En el presente trabajo, además de los resultados obtenidos y los aspectos positivos que pueden obtenerse de él, se encuentran algunas limitaciones. Una de ellas puede ser debida a la hora de la recogida de datos. Si bien contabilizamos un total de 45 participantes en el estudio, la vía de recogida mediante e-mail puede haber supuesto que estos mensajes no llegasen al total de sujetos que pretendía. Como bien se comenta, el número de participantes es adecuado, pero entre las 3 promociones estudiadas y las condiciones acontecidas en este 2020, la vía de contacto por correo electrónico puede ser menos efectiva que el paso de cuestionarios de forma presencial. También, unido a este punto, podría haberse intentado obtener una muestra de alumnos del Máster superior a las últimas tres promociones y ver diferencias entre ellos. Otra de las limitaciones puede estar relacionada también con la muestra escogida, al definir el trabajo en el ámbito de los futuros docentes de EF formados en la Universidad de Zaragoza, y no poder ampliarlo a otros Máster de profesorado de la misma especialidad en toda España, lo cual permitiría extrapolar los resultados a la docencia en general de esta asignatura ya que la formación



que se ha recibido ha sido prácticamente idéntica entre los participantes. Por tanto se pueden justificar estos resultados también desde este hecho ya que el foco sobre las conductas motivacionales no ha tenido por qué ser el mismo aquí que en otras universidades. Como tercer punto entre estas limitaciones encontradas en este estudio, puede ser el propio diseño transversal a raíz del cual encontramos una muestra en este momento puntual que puede estar, o no, condicionada por su reciente formación y conocimiento sobre el tema. Finalmente, y como cuarto punto en cuanto a las limitaciones está que los constructos estudiados son bastante recientes, por lo cual es necesario realizar más investigaciones sobre estos conceptos para profundizar sobre los mismos y aumentar el conocimiento sobre ellos.

En cuanto a la prospectiva del trabajo, para investigaciones posteriores, podría ser enriquecedor realizar una comparación de resultados cuando este grupo de futuros docentes tengan una experiencia contrastada como docentes. Actualmente se considera como “*preservice teachers*” lo cual, quizás, modifica ya de por sí la intención de uso de conductas motivacionales con actuales docentes, pero no es tema de esta investigación por lo que tampoco puede asegurarse. Mientras que sí se tienen los resultados en la actualidad, podría ser valorable en un plazo de tiempo volver a conocer los resultados de los actuales participantes y poder definir si existen diferencias significativas en las variables tras años de trabajo como docente. Como comenzaba a argumentar antes, otra posibilidad es comparar la actualidad generación de futuros docentes con los respectivos tutores de sus centros de prácticas.

## **10. Aplicaciones prácticas en el área de Educación Física**

Una vez finalizado el estudio, considero necesario este último apartado más personal en el que plasmar las ideas que me han ido surgiendo a raíz del trabajo. En definitiva, y siempre con intención positiva, creo que este documento junto con su respectivo análisis de la realidad en la que nos situamos, ha permitido a todos observar diferentes virtudes y algún defecto en cuanto a la temática a lo largo del propio Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza, comentados durante toda la investigación. Sin querer aventurarme en un campo donde no soy ni mucho menos experto, y donde hablo por la experiencia de este último año, el trabajo realizado me pide

añadir estos párrafos en los que tratar de adaptar de la mejor manera que se me ocurra todos los resultados a la formación docente de este último curso, intentando ser a su vez lo más constructivo posible.

La investigación pone de manifiesto que la formación ofrecida a los alumnos del Máster EF tiene más claros que oscuros. Se sienten competentes con la docencia, motivados y si nos basamos en la teoría explicada (Aelterman et al. 2018; Vermote et al. 2020; Moè y Katz, 2020) tendrán, al menos por el momento, la intención de trabajar en sus clases motivados, como guías y modelos para los alumnos con los que favorecer tanto su trabajo como el aprendizaje en el aula, no jefes incomprensivos, controladores o dominantes. Las conductas motivacionales supondrán esos beneficios en el aula, pero no por ello es momento de abandonar esta formación, sino de tenerla en cuenta para quizás profundizar más en ella.

A lo largo del Máster EF se ha hecho hincapié en contenidos similares, y los resultados muestran que también en el tema que tratamos. Pero quizá podría, como decía, tratar de incidir más en esto último. Sin adentrarme en temas organizativos de las asignaturas, hemos vivenciado algunas donde sería óptimo, y considero sencillo, aplicar en mayor medida estos conocimientos. Tanto en la asignatura de diseño curricular e instruccional que ya vemos esas pinceladas a nivel teórico como en la de diseño de actividades de aprendizaje en Educación Física. Si bien además son de las que más horas en total y más aplicabilidad práctica tienen. Además, indudablemente, hubiera sido un punto a favor la presencialidad del practicum de este año para ponerlo a prueba. Al final, los resultados en conductas menos eficaces son menores pero siempre pueden reducirse más aún. Sobre este último tema, como propuesta de alumno y a sabiendas de lo difícil que sería por tiempo y posibilidades, podría quizás prolongarse algo más el prácticum I de manera que ya se participase directamente en el aula aún con sesiones aisladas de los mentores adaptadas a metodologías propicias para desarrollar estas conductas.

Otra propuesta, o aplicación práctica, que podrían disponer las conductas docentes sería en cuanto al trabajo de programación que llevamos a cabo. Éste está algo simplificado y se compenetra en la elaboración de la unidad didáctica desde otra asignatura, pero quizás podría incluirse el diseño de estrategias para la utilización de conductas motivacionales dentro de la programación con una pequeña unidad didáctica como iniciación aunque se acabe de profundizar su diseño posteriormente. Sería un

trabajo previo que luego podría ampliarse más y mejor en la segunda parte del curso. Este “diseño de elaboración de estrategias para el uso de conductas docentes” podría estar ligado a alguna de las situaciones presentadas en cada polo del modelo circunflejo y relacionarlo con los aspectos motivacionales de la TAD (Aelterman et al. 2018; Deci y Ryan, 2019)

Simplemente por ejemplificar toda esta argumentación de alguna manera, podrían plantearse distintos seminarios o clases teórico-prácticas desde las asignaturas mencionadas (i.e., Diseño curricular e instruccional o Diseño de actividades de aprendizaje en Educación Física) en el que los alumnos del Máster EF proponen y resuelven diferentes casos prácticos reales, trabajando mediante metodologías cooperativas, vinculados a los estilos y conductas docentes.

Cambiando de tercio, y centrándonos en los docentes con alta experiencia, ya fuese en el propio Máster EF, como puede ser una muestra con los mentores de prácticas, podría llevarse a cabo una investigación de este tipo. Con los mismos instrumentos y variables que se han analizado, y facilitado de la sencilla difusión de los cuestionarios online, podría analizarse la situación y buscar soluciones en caso de que fuese necesario. Con respecto a los docentes de Secundaria podría tratar de establecerse nexos de unión entre algunos centros educativos y el grupo de trabajo EFYPAF de Universidad de Zaragoza, como expertos en el tema, para beneficiarse ambos contextos de lo expuesto a nivel teórico a lo largo del documento. De esta forma, los docentes podrían ser formados en base a distintos aspectos que se fundamentan en la TAD y perfeccionar su comportamiento docente bajo la lupa de Universidad de Zaragoza, que podría llevar a cabo estudios regulares. Además, el análisis en docentes dejaría claras las razones de un comportamiento más o menos eficaz en el aula en caso de realizar un análisis a principio, mitad o final de curso con el que proceder posteriormente a organizar jornadas o cursos de corta duración con finalidad de formación permanente del profesorado y dinamizados por un experto donde, fundamentados por la teoría de este trabajo, vivenciar distintas situaciones reales, cómo se suele actuar y qué beneficios aportaría modificar o no la forma de proceder. Lo cual a su vez podría ligarse a distintas metodologías cooperativas.

En definitiva, y tras tomar esta libertad para la redacción de este último apartado, creo que podríamos beneficiarnos todos de esto.

## 11. Referencias bibliografía

Abós, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education* 74, 21-34.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111, 497-521.

Álvarez-Álvarez, C., y Hevia, E. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25, 337-346.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Cheon, S. H.; Reeve, J.; Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*; Routledge.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. (pp.39–80). New York: Academic.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self esteem. En M.Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* (11), 27-68.

Demetriou, M., Wilson, E., Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational studies*, 35, 449-473.

Fan, Y., Tian, F., Quin, T., Li, X.Y., Liu, T.Y. (2018, 05). Learning to teach. 6th Conference on Learning Representations. <https://arxiv.org/pdf/1805.03643.pdf>

Lowenthal, K.M. (2001) *An introduction to psychological tests and scales*; Psychology Press: Hove and New York

Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., y Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.

Moè, A., y Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style, *Teachers and Teaching*. En prensa

Morbee, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Haerens, L. (2019) Why Do Sport Coaches Adopt a Controlling Coaching Style? The Role of an Evaluative Context and Psychological Need Frustration. *Sport psychologist*, 34, 89-98.

Rosli, R., Goldsby, D., Onwuegbuzie, A.J., Capraro, M. M., Capraro, R. M., y González, E. (2020). Elementary preservice teachers' knowledge, perceptions and attitudes towards fractions: a mixed-analysis. *Journal on Mathematics Education*, 11, 59-76.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. London: Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156.

Slingerland, M., y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(6), 866-878.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 59-83.

Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*.

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Apper, L., Buysschaert, F., Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and emotion*.

World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>